

Schmidt, Romina; Riegler, Susanne; Dupke, Antje  
**"Deutschdidaktische Miniaturen". Konzeption und Evaluation eines  
Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung**

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.];  
Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn :  
Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 123-132. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Romina; Riegler, Susanne; Dupke, Antje: "Deutschdidaktische Miniaturen". Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 123-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264203 - DOI: 10.25656/01:26420; 10.35468/5547-09*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264203>

<https://doi.org/10.25656/01:26420>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Romina Schmidt, Susanne Riegler und Antje Dupke*

## **„Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung**

### **Abstract**

*Der Beitrag berichtet ausgewählte Ergebnisse der Evaluation eines Lehrprojekts, das als Teilprojekt der „LaborUniversität“ der Universität Leipzig aus Mitteln des BMBF gefördert wurde. Im Zentrum dieses Projekts stand die Erprobung und Evaluation einer spezifischen Lehrkonzeption, die das von Wedekind (2013) für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorgestellte Konzept der „didaktischen Miniaturen“ aus deutschdidaktischer Perspektive aufgreift und den Studierenden in themenbezogenen „Werkstattseminaren“ die Gestaltung, Erfahrung und Reflexion von Werkstattarbeit im hochschulischen Kontext ermöglicht.*

*Als zentrale Datengrundlage für die Evaluation des Projekts dienten die Lerntagebücher der Studierenden, in denen diese im Anschluss an jede Werkstattstunde ihren Wissens- und Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit der Lernumgebung reflektierten. Die Lerntagebücher wurden mithilfe eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei besonders die Reflexion der erlebten Miniaturen aus Lehrenden- und Lernendenperspektive fokussiert wurde. Im Ergebnis zeigen sich typische Erlebensstrukturen der Studierenden, in denen wesentliche Aspekte des Lehrens und Lernens in offenen Lernumgebungen zur Sprache kommen.*

### **Einleitung**

„Da ich in der Schulzeit selber wenig Erfahrungen mit offenen Lernformen gemacht habe, begreife ich das Seminar als Chance, Werkstattarbeit selber zu erleben und Erfahrungen aus der Sicht des Lerners zu sammeln. Als Lehrer wird diese Möglichkeit nicht mehr gegeben sein. Um offene Unterrichtsformen zu unterrichten, ist es wichtig, die Perspektive der Schüler zu kennen, um Empathie für die Schüler entwickeln zu können.“

„Allerdings habe ich auch während meines Studiums wenig Erfahrung mit dieser Art der Unterrichtsgestaltung gemacht. Infolgedessen überzeugt mich [das] Konzept, welches Lernwerkstattarbeit im Kontext der Hochschule gestaltet und welches den Studierenden gestattet, sich selbst als Lerner in offenen Lehrarrangements zu erfahren. Auf der Grundlage dieser Eigenbeobachtungen erhoffe ich mir, Vor- und Nachteile dieser Konzeption besser zu reflektieren, um eine bewusste und begründete Entscheidung treffen zu können.“

Die Zitate stammen aus den Motivationsschreiben zweier Studierender, mit denen sich diese um einen Seminarplatz in einem „Werkstattseminar“ beworben haben, das ihnen – der Grundidee der „didaktischen Miniaturen“ von Wedekind (2013) folgend – bisher ausgebliebene Erfahrungsräume zu eröffnen verspricht: Wie die Zitate exemplarisch deutlich machen, bot sich den Studierenden weder in ihrer Schulzeit noch in ihrem bisherigen Studium die Möglichkeit, „Werkstattarbeit selbst zu erleben“ (Zitat 1) oder sich „als Lerner in offenen Lehrarrangement zu erfahren“ (Zitat 2) – ein Erfahrungsdefizit, das sie mit vielen anderen Studierenden des Lehramts teilen und das angesichts der Bedeutung, die Formen des offenen Unterrichts in der Grundschule zukommt, als hochschuldidaktische Herausforderung begriffen werden muss. Wedekind (2013, 21) fragt treffend: „Wie können Studierende ausgebildet werden für eine Praxis, die der traditionellen Hochschullehre in Bezug auf die Gestaltung individueller Lernprozesse weit voraus ist?“ Das in den Jahren 2014/15 an der Universität Leipzig realisierte Lehrprojekt zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung versuchte in diesem Sinne, das „Studieren in Lernwerkstätten“ (Coelen & Müller-Naendrup 2013) als innovatives Element in die deutschdidaktische Lehre zu integrieren und den Studierenden in themenbezogenen „Werkstattseminaren“ Erfahrungen mit offenen Lernsituationen im Rahmen des Studiums zu ermöglichen.

## **1 „Deutschdidaktische Miniaturen“: Konzeption des Lehrprojekts**

Die Konzeption des Lehrprojekts greift maßgeblich auf das Konzept der „didaktischen Miniaturen“ (Wedekind 2013) zurück. Das Kernstück dieses Ansatzes bilden sog. „Werkstattseminare“, die sich nach Wedekind grundsätzlich über einen Zeitraum von zwei aufeinanderfolgenden Semestern erstrecken: Geht es im ersten Semester zunächst darum, ausgewählte Lerninhalte unter Berücksichtigung sowohl fachlicher als auch didaktisch-methodischer Aspekte für die eigenen Mitstudierenden in einer adäquaten Lernumgebung zugänglich und begreifbar zu machen, steht im darauffolgenden Semester die weitere Ausarbeitung dieser „didaktischen Miniaturen“ zu spezifischen Werkstattangeboten für Grundschul-

kinder im Zentrum (vgl. Wedekind 2013, 25f.). Das eigene Erfahren und Erleben von Lernwerkstattarbeit im hochschulischen Kontext wird somit als wichtige Erfahrungsgrundlage angesehen, um Werkstattangebote für Kinder gestalten und sie in ihren Lernprozessen angemessen begleiten zu können.

Aus studienorganisatorischen Gründen konnte diese zweisemestrige Struktur in Leipzig leider nicht übernommen werden. Die deutschdidaktischen Werkstattseminare konzentrierten sich daher auf den ersten der genannten Schritte: In Kleingruppen entwickelten die Studierenden ein Werkstattangebot für ihre Mitstudierenden, das diesen – so die Zielstellung – die Aneignung des ausgewählten Lerngegenstandes in einer vorbereiteten Lernumgebung ermöglichen sollte. Das Besondere dieses Lehrkonzepts besteht dabei darin, dass sich die teilnehmenden Studierenden im Laufe des Semesters sowohl als *Lehrende* als auch als *Lernende* erproben können und auf diese Weise in beiden Rollen Erfahrungen sammeln: Während sie in der Rolle der/des *Lehrenden* eine adäquate Lernumgebung für ihre Mitstudierenden gestalten und antizipierend die Lernmöglichkeiten erschließen, die die selbst entwickelten Lernangebote für andere eröffnen, sind sie in der Rolle der/des *Lernenden* aufgefordert, ihren Lernprozess selbst zu steuern und die vorhandenen Lernangebote – alleine oder mit anderen – für das Erreichen ihrer Ziele zu nutzen.

Um die so gewonnenen Erfahrungen für ein bewusstes und professionelles Handeln in zukünftigen Lehr-Lernkontexten nutzbar machen zu können, ist eine gezielte Reflexion des Erlebten unerlässlich. Dazu arbeiteten die Studierenden im Projekt mit sogenannten Lerntagebüchern (vgl. Fischer & Bosse 2013), in denen sie ihren Lernprozess dokumentierten, an Leitfragen orientiert reflektierten und somit ihr eigenes Lernen und Erleben bewusst in den Blick nahmen. Die Kernaufgabe bestand dabei darin, die gemachten Erfahrungen und den Wissenszuwachs stets im Zusammenhang mit der Lernumgebung zu reflektieren. Folgende Leitfragen orientierten bei der Erstellung der Einträge:

- Was habe ich (inhaltlich) gelernt?
- Wie hat mich die Lernumgebung in meinem Lernprozess beeinflusst?

Adressat des Lerntagebuches ist in der Regel zwar der/die Lernende selbst, im Projekt dienten die Einträge der Studierenden jedoch auch der Kommunikation mit der Seminarleitung. Studierende stellten Fragen und forderten Rückmeldungen ein, die Seminarleiterinnen boten durch Kommentierungen Unterstützung, Anerkennung und weiterführende Denkanstöße.

Das Werkstattseminar, dessen Ergebnisse im Folgenden genauer betrachtet werden, wurde im Wintersemester 2014/15 mit 23 Studierenden des Masterstudiengangs Lehramt an Grundschulen zum thematischen Schwerpunkt „Schriftspracherwerb und Förderkonzepte“ durchgeführt. Eingeleitet durch eine von den Seminarleiterinnen vorbereitete „Modellminiatur“ und deren gemeinsame Aus-

wertung wurden in Studierendengruppen von zwei bis vier Personen insgesamt sieben „deutschdidaktische Miniaturen“ zu ausgewählten Teilaspekten des Seminarthemas gestaltet, an denen die anderen Teilnehmenden als Lernende mitwirkten. Die anspruchsvolle Aufgabe der Erarbeitung des Werkstattangebotes wurde durch zwei Treffen mit den Seminarleiterinnen gezielt unterstützt: durch ein *Beratungsgespräch*, in dem sich die Gruppenmitglieder in einer moderierten Diskussion über die fachlichen Grundlagen und fachdidaktischen Implikationen ihres Themas austauschten, sowie ein *Verteidigungsgespräch*, in dem die getroffenen didaktischen Entscheidungen und die geplante methodische Realisierung kritisch hinterfragt wurden. Nach der Durchführung der Miniatur wurden in einem *Auswertungsgespräch* mit der Seminarleitung gelungene Aspekte und Entwicklungspotenziale des Arrangements herausgearbeitet. Den für viele Studierende krönenden Abschluss des Werkstattseminars bildete die Erarbeitung eines an Kinder adressierten Werkstattangebots zum Thema „Schrift und Schreiben“, das mit einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse in den Räumlichkeiten der Lernwerkstatt erprobt wurde. Damit wurde ein Transfer auf den schulischen Kontext zumindest angedeutet, auch wenn dieser Aspekt – wie oben dargestellt – nicht im Zentrum unseres Projekts stand.

## 2 Evaluation des Lehrprojekts: methodisches Vorgehen

Für die formative Evaluation der im Rahmen des Lehrprojekts durchgeführten Werkstattseminare wurden die von Studierenden geführten Lerntagebücher herangezogen (siehe Punkt 1). Vor dem Hintergrund, dass es „v.a. reflexive Lernprozesse [sind], die die Lernsituationen in Lernwerkstätten kennzeichnen“ (Coelen & Müller-Naendrup 2013, 13), stellt das im Projekt von den Studierenden angelegte Lerntagebuch nicht nur ein wichtiges Element der Seminargestaltung, sondern auch ein höchst ergiebiges Forschungsinstrument dar. Überlegungen, Beobachtungen und Erfahrungen, die von den Studierenden in den wöchentlichen Einträgen „fixiert, auf den Begriff gebracht, sortiert, gegliedert, strukturiert, auch selektiv ausgespart und verworfen“ (Fischer & Bosse 2013, 875) werden, sind einem forschenden Blick zugänglich und bildeten somit die zentrale Datengrundlage für die Evaluation des Projekts. Dem zentralen Anliegen des Projekts entsprechend war dabei die Frage danach leitend, wie die teilnehmenden Studierenden die im Projekt gewonnenen *Lehr-* und *Lernerfahrungen* reflektierten.

Bei der Auswertung der 23 Lerntagebücher wurde zweischrittig vorgegangen. Die hermeneutisch-interpretative Gesamtbetrachtung im Sinne der initiierten Textarbeit (vgl. Kuckartz 2012, 53) des gesamten vorliegenden Datenmaterials offenbarte in einem ersten Schritt bereits unterschiedliche Herangehensweisen

und Wahrnehmungen der Studierenden und ließ grundlegende Zusammenhänge und Übereinstimmungen erahnen, die die Grundlage für eine gezielte Fallauswahl bildeten. Insgesamt wurden so sieben Tagebücher für die im zweiten Schritt durchgeführte Feinanalyse ausgewählt, die nach dem Konzept der exemplarischen Verallgemeinerung als „typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten können“ (Bortz & Döring 2006, 335).

Die weitere Auswertung der Daten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), bei der die Rohdaten durch regelgeleitete Zusammenfassung und Strukturierung in ein Kategoriensystem überführt werden. Für das vorliegende Projekt bot sich eine deduktiv-induktive Kategorienbildung an, bei der ein grobes Kategorienraster an den Text herangetragen und bei der Sichtung des Textmaterials präzisiert, modifiziert und ausdifferenziert wird. Dabei entstehen Subkategorien induktiv und unmittelbar am Material sowie nach dem Kriterium der Überschaubarkeit und Sparsamkeit: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig.“ (Kuckartz 2012, 84) Um von Beginn an auf die Erfahrungsräume der Studierenden zu fokussieren, bildeten die beiden Fragen „*Wie erleben sich die Studierenden als Lernende?*“ und „*Wie erleben sich die Studierenden als Lehrende?*“ den deduktiven Ausgangspunkt des Kategoriensystems.

### 3 Ausgewählte Ergebnisse der Projektevaluation

Auch wenn Lern- und Lehrerfahrungen der Studierenden in den Tagebüchern häufig ineinander übergehen und – dem Format der Veranstaltung entsprechend – in Wechselwirkung miteinander stehen, werden die Ergebnisse nachfolgend entlang der beiden Hauptkategorien dargestellt. Dabei wird anhand beispielhafter Aussagen der Studierenden aus den Tagebüchern u.a. aufgezeigt, auf welchen Wegen sie die gestellten Anforderungen bewältigten, wie sie sich in dem ungewohnten Lehr-Lernsetting orientierten und auf welche Probleme sie dabei stießen.

#### 3.1 Wie erleben sich die Studierenden im Werkstattkontext als *Lernende*?

In Bezug auf diese Perspektive ergab die Auswertung der Tagebücher ein differenziertes Bild zu typischen Erlebnisstrukturen und Sichtweisen der Studierenden. Ein großes Thema war über die gesamte Seminarzeit hinweg die besondere Lernumgebung, die eigenständiges Lernen ermöglichen sollte. Dabei lenkten die Studierenden ihren Blick sehr detailreich auf die verschiedenen *Elemente des Arrangements*. Sowohl Materialien (Arbeitsblätter, Laufzettel usw.) als auch bestimmte Rahmenbedingungen wie die „Sitzordnung [d.h. im Kreis, Anm. d. Verf.], die offene Redegestaltung, die aktive Teilnahme der Studierenden“ (ST 01, Nr. 4) erlebten sie als Unterstützung. Sie schätzten den Raum, der ihnen für eigene Fra-

gen und Gedanken gegeben wurde (vgl. ebd.), sowie „die gegebenen Denkanstöße“, die ihnen „das Gefühl [gaben], selbstbestimmter zu lernen“ (ST 01, Nr. 6). Von dieser *Atmosphäre*, „die viel mehr zum Mitdenken und Mitgestalten anregt“ (ST 14, Nr. 87), profitierten die Teilnehmenden: „Ich fand es für mich sehr inspirierend, wie viel die Atmosphäre einer Lernumgebung für die Motivation ausmacht.“ (ST 14, Nr. 131) Dabei nahmen einige auch den *Raum* als Teil der Lernumgebung bewusst wahr: „Es ist hilfreich zu sehen, was ein gut strukturierter, auch freundlicherer Raum und eine bessere Akustik bewirken können.“ (ST 14, Nr. 115) Im Allgemeinen schätzten die Studierenden die interessengeleitete *Wahlmöglichkeit*, die ihnen im Studium bisher nur sehr selten eröffnet wurde: „Jeder guckt sich an, was ihn interessiert.“ (ST 03, Nr. 45) Besonders allein über die Sozialform entscheiden zu können, gefiel vielen Studierenden: „Ich fühle mich frei, mal eine Aufgabe allein zu bearbeiten, und freue mich gleichzeitig, meinen Nachbarn nach seinen Erfahrungen und Ideen befragen zu können und mich je nach Interesse auszutauschen.“ (ST 01, Nr. 23)

Natürlich wurden in den Tagebüchern auch Schwierigkeiten mit dem Lernen in geöffneten Kontexten beschrieben. Da Offenheit bei der Gestaltung der Werkstattssitzungen häufig mit Materialvielfalt assoziiert wurde, trafen die Seminarteilnehmenden mehrfach auf ein Überangebot an Lerngelegenheiten. Ein Großteil der Studierenden hatte in diesen Situationen immer wieder das Gefühl, etwas zu verpassen: „Ich war überfordert mit den vielen Materialien [...]. Es fiel mir sehr schwer, diese zu ordnen – zu wissen, was zusammengehört. Hinzu kam, dass mir nicht bewusst war, was relevant ist – ‚Reizüberflutung‘.“ (ST 07, Nr. 230) Der Umgang mit dem Überangebot sah sehr unterschiedlich aus. Einige Studierende blieben unsicher und unschlüssig: „Dennoch bin ich mir noch nicht wirklich sicher, wie ich damit demnächst [...] umgehen werde, dass ich nicht immer alles bearbeiten kann.“ (ST 03, Nr. 50) Nur ein Teil der Studierenden zog in Betracht, Schwerpunkte zu setzen und somit das eigene Lernen aktiv zu steuern: So „fand ich mich wieder in meinem persönlichen Problem, zu entscheiden, ob ich mich mit einem Thema intensiver oder mit mehreren Themen oberflächlicher auseinandersetze“ (ST 04, Nr. 78). Allerdings blieb es für die meisten Lernenden das erstrebenswerte Ziel, in alle Angebote wenigstens einen kurzen Blick zu werfen. Die Arbeit mit einem Überangebot führt zu der Frage, wie die Teilnehmenden mit entstandenen *Lücken* umgegangen sind. Auch hier ließen sich verschiedene Herangehensweisen finden: Viele Studierende beabsichtigten beispielsweise, sich „später noch intensiver, länger und tiefergründiger mit diesem Thema [zu] befassen“ (ST 07, Nr. 232). Andere hielten für sich fest, dass sie „Lücken wahrnehmen und akzeptieren müssen“ (ST 04, Nr. 71). Das Problem des Überangebotes und der daraus resultierenden Wissenslücken war die Folge eines *Mangels an Zeit* für die Auseinandersetzung mit den Lernangeboten. Für viele Studierende stellte ihr Zeitmanagement dementsprechend eine große Herausforderung dar (vgl. ST 07,

Nr. 209). Probleme hier führten bisweilen zu großer Unsicherheit (vgl. ST 22, Nr. 160) oder verhinderten den Lernprozess sogar komplett (vgl. ST 22, Nr. 165). Eine herausragende Rolle in der Wahrnehmung der Studierenden nahm die *Zusammenarbeit in der Gruppe* bei der Vorbereitung der didaktischen Miniaturen ein. Viele zeigten sich begeistert von der gemeinsamen Arbeit in ihrer Vorbereitungsgruppe. Eine Teilnehmerin stellte zwar klar, dass eine Erarbeitung im Team „viel aufwendiger und anstrengender ist als allein, da man andere Meinungen und Ideen berücksichtigen muss und diskutieren, bevor man einen Schritt plant“ (ST 14, Nr. 192). Andererseits sah sie dies als einen „gewinnbringende[n] Prozess“ (ebd.), da man unmittelbar dazu aufgefordert war, seine eigenen Ideen zu hinterfragen und seine Arbeit vor Anderen zu verteidigen. Sie begriff es als Vorteil, sich darin zu üben, wie man sich einer Struktur anpasst und Kompromisse eingeht (vgl. ebd.). Eine andere Studierende sah der Vorbereitung in Gruppen von vornherein eher skeptisch entgegen. Leider fühlte sie sich aufgrund der Unzuverlässigkeit eines Gruppenmitglieds immer wieder in ihrer Vorannahme bestätigt: „[M]an kann sich in Gruppenarbeiten einfach nicht aufeinander verlassen.“ (ST 07, Nr. 215) In der Regel wurde der Austausch in der Kleingruppe während der Arbeitsphasen der Werkstatt Sitzungen als sehr fruchtbar und gewinnbringend wahrgenommen (vgl. ST 03, Nr. 47; ST 04, Nr. 75; ST 22, Nr. 159). Zum einen konnten die Studierenden häufig vom Wissen der Anderen sowie von Gesprächen untereinander profitieren und zum anderen berichteten sie von einem positiven Gefühl, wenn sie selbst zur Expertin/zum Experten oder Helferin/Helfer werden konnten (vgl. ST 07, Nr. 228). Damit ist bereits eine Schnittstelle zwischen den erlebten Perspektiven von Lernenden und Lehrenden erwähnt. Ein Studierender beschreibt treffend: „Die klassische Rollenverteilung löst sich ein wenig auf. Aus ehemals ‚nur‘ Lernenden werden nun Lehrende.“ (ST 04, Nr. 67)

### 3.2 Wie erleben sich die Studierenden in den Miniaturen als *Lebrende*?

Zu der Frage, wie sich Studierende als Lehrende in Werkstatt Sitzungen erleben, ließen sich weit weniger Aussagen finden, die dennoch interessante Perspektiven eröffneten. Grundsätzlich erlebten beinahe alle Studierenden die Vorbereitung der Werkstatt Sitzungen als sehr zeitintensive und komplexe Aufgabe (vgl. z.B. ST 22, Nr. 201; ST 03, Nr. 54). Das ist nicht weiter überraschend. Spannend sind hingegen die Folgerungen der Studierenden aus dieser Erkenntnis. Eine Studentin vermutete in der *intensiven Vorbereitung* von derartigen Lernarrangements den Grund dafür, dass „viele Lehrkräfte bisher zu den altbekannten Varianten gegriffen [haben].“ (ST 22, Nr. 201) Für eine Kommilitonin war hingegen klar, dass geöffneter Unterricht „in der Vorbereitung punkten muss, damit im Unterrichtsgeschehen mehr Zeit für Beobachtungen bleibt und der Fokus auf das Kind gelegt werden kann.“ (St 01, Nr.40) Ein anderer Student leitete ab, „dass eine didaktische Miniatur wohl kaum wöchentlich im Unterricht umgesetzt werden



kann, da wir als Lehrkraft zu wenig Zeit haben.“ (ST 11, Nr. 136) Als eine wichtige Erfahrung stand am Ende des Vorbereitungsprozesses mit der Umsetzung der Miniatur in der Regel ein *Erfolgsresultat*: „Mehr noch als ‚nur‘ reines Wissen zu sammeln, habe ich aber die Gelegenheit bekommen, dieses umzuwandeln und so aufzubereiten, dass es sich andere bis zu einem gewissen Punkt innerhalb einer Sitzung ebenso aneignen können.“ (ST 04, Nr. 85) Die Studierenden konnten dabei während ihrer Werkstatt Sitzung beobachten, „was die Offenheit unserer Aufgaben bei den Studenten bewirkt hat. Vieles wurde anders benutzt, als wir dachten.“ (ST 14, Nr. 101) Sie zeigten sich dann beeindruckt davon, „was sie aus dem gemacht haben, was wir ihnen zur Verfügung gestellt haben.“ (ST 14, Nr. 100) Als positiv wurde es auch empfunden, den Lernprozess in die Hände der Lernenden zu legen: „Ich habe es als unheimlich bereichernde Lehrerfahrung erlebt, die Lernverantwortung einfach den Lernenden zu überlassen und darauf zu vertrauen, dass das vorbereitete Setting seinen Sinn erfüllen wird.“ (ST 04, Nr. 86) Allerdings kamen die Teilnehmenden immer wieder zu dem Schluss, dass eine gewisse *Struktur und Steuerung* auch im offenen Kontext vonnöten ist. Dieser Studierende beschrieb auch: „Dennoch bleibt ja das Problem der ‚Mutmaßung‘ und des ‚Zufalls‘, ob die ausgewählten und aufbereiteten Themen wirklich das Interesse der SuS [Studentinnen und Studenten, Anm. d. Verf.] ansprechen. Zugleich halte ich eine gewisse Vorstrukturierung für unabdingbar, allein schon, um Orientierung zu schaffen → Konflikt!“ (ST 04, Nr. 73) Er stellte also die vollkommene inhaltliche Öffnung zugunsten einer unterstützenden Struktur durchaus infrage und fand sich damit in einem Konflikt wieder, der offene Kontexte generell kennzeichnet. Zu einem späteren Zeitpunkt gelangte der Seminarteilnehmer außerdem zu der Erkenntnis, dass ein so großes Angebot auch zulasten einer intensiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gehen kann: „Ich befürchte manchmal, dass die Vielfalt, die eine Miniatur in so kurzer Zeit bietet, auch ihre Schwäche sein könnte, da so eine tiefgehende Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt nicht notwendig werden muss.“ (ST 04, Nr. 78) Eine derart tiefgründige Betrachtung der Zusammenhänge stellte allerdings nicht die Regel unter den Studierenden dar. Zwar reflektierten die meisten Teilnehmenden ihre Erfahrungen im Laufe der Veranstaltung zunehmend differenzierter, was darauf schließen lässt, dass sie vertrauter mit offenen Lernsettings sowie mit der Tätigkeit des Reflektierens selbst geworden sind. Einige kamen jedoch über die Ebene des Beschreibens nur selten hinaus.

## 4 Zusammenschau und Schluss

Bei der Konzeption des hier vorgestellten Lehrprojekts war der Gedanke tragend, Studierenden in einem spezifischen Lehrveranstaltungsformat Erfahrungen mit dem Lernen und Arbeiten in Lernwerkstätten zu ermöglichen und sie auf diese Weise zu einer erfahrungsbasierten Beurteilung von Potenzialen und Grenzen offener Lernarrangements zu befähigen. Die dargestellten Schlaglichter auf die Lernerlebnisse der Studierenden zeigen, dass das hier gewählte Format des „Werkstattseminars“ durchaus geeignet ist, diese Ziele zu erreichen.

Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass sich Veranstaltungsformate wie das im Projekt erprobte Werkstattseminar nur sehr schwer als reguläres Angebot in die bestehenden Ausbildungsstrukturen integrieren lassen. Für den schulischen Bereich weisen Bohl und Kucharz darauf hin, dass Organisationsstrukturen wie „Fächerparzellierung, Zeitstrukturen, Traditionen“ (2010, 98) die Gestaltung von offenen Lernsettings erschweren. Gleiches gilt in besonderer Weise auch für die Hochschule: Vor allem die im regulären Lehrbetrieb zur Verfügung stehende Lernzeit – in der Regel ein „Zeitfenster“ von 90 Minuten – reicht nicht aus, um neben der eigenständigen und möglichst intensiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen auch Raum für Austausch und die Reflexion des Gelernten zu bieten. Im Projekt musste daher von Studierenden und Lehrenden ein erheblicher zeitlicher Mehraufwand in Kauf genommen werden, der zwar von allen Beteiligten als absolut lohnenswerte „Investition“ wahrgenommen wurde, im regulären Studienbetrieb allerdings nicht die Regel sein kann. Auch angesichts der konstant hohen Studierendenzahlen im Lehramt stellt sich die Frage, wie sich diese mit den beschränkten Kapazitäten und dem hohen Betreuungsaufwand eines Werkstattseminars vereinbaren lassen.

Als ein Zwischenfazit des Projekts steht somit eine Erkenntnis, die zwar nicht neu, jedoch nach wie vor aktuell ist: Wenn das „Studieren in Lernwerkstätten“ konsequent in die Lehre eingebunden werden soll, müssen Lösungen gefunden werden, die im eng geschnürten Korsett hochschulischer Lehrerbildung dennoch Erfahrungen in der Werkstattarbeit ermöglichen. Dazu könnten beispielsweise fachbereichs- oder seminarübergreifende Kooperationen entlastend auf die einzelne Veranstaltung wirken: Organisationsstrukturen sind dann bekannt und Werkstattarbeit kann stufenweise offener gestaltet werden. Auch die Durchführung von Werkstattseminaren in einem doppelstündigen Modus kann dem Zeitproblem punktuell entgegenwirken und mit verhältnismäßig wenig strukturellem Aufwand größere Erfahrungsräume eröffnen. Ein Aufbrechen der Struktur in diesem Sinne kann – auch für das hier vorgestellte Lehrprojekt – ein nächster Schritt sein, den auch die Studierenden einfordern.

### Literatur

- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): *Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Rücksicht – Einsicht – Aussicht*. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 9-17.
- Fischer, Dietlind & Bosse, Dorit (2013): *Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument*. In: Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, 871-886.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen*. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-29.